

Themenzentrierte Interaktion als ein Strukturinstrument beruflicher Bildungsprozesse: Chancen und Grenzen eines pädagogisch- therapeutischen Zugangs und dessen Gestaltungspotential auf der Basis wertender Entscheidungen im Zusammenhang mit einem betrieblichen Modellversuch

Schapfel, Franz

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schapfel, F. (1997). Themenzentrierte Interaktion als ein Strukturinstrument beruflicher Bildungsprozesse: Chancen und Grenzen eines pädagogisch-therapeutischen Zugangs und dessen Gestaltungspotential auf der Basis wertender Entscheidungen im Zusammenhang mit einem betrieblichen Modellversuch. In J. Rützel, & F. Schapfel (Hrsg.), *Gruppenarbeit und Qualität: Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung* (S. 347-366). Alsbach: Leuchtturm-Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212133>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Franz Schapfel

Themenzentrierte Interaktion als ein Strukturinstrument

beruflicher Bildungsprozesse

Chancen und Grenzen eines pädagogisch-therapeutischen Zugangs und dessen Gestaltungspotential auf der Basis wertender Entscheidungen im Zusammenhang mit einem betrieblichen Modellversuch

I Einleitung

„Das Bedürfnis Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit. Denn Leiden ist Objektivität die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck ist objektiv vermittelt.“ (ADORNO 1988, S. 29)

„Wer sich für die Erlebnishaftigkeit, also die subjektive Qualität von Erfahrungen interessiert, muß dieses auch methodisch in der eigenen Forschungsrolle berücksichtigen.“ (SENGHAAS-KNOBLOCH 1996b, S. 4)

Zur Erfassung komplexer Zusammenhänge und zur Verallgemeinerung von spezifischen Beobachtungen aus beruflichen Bildungsprozessen, zum Zwecke von Dokumentation, Transfer und zielgerichtetem Handeln, müssen Methoden und Modelle theoretischer und/oder praktischer Natur zur Verfügung stehen, oder neu entwickelt werden. Diese sind je nach Werdegang, Lebens- und Arbeitszusammenhang der wissenschaftlich arbeitenden Personen unterschiedlich und haben entscheidenden Einfluß auf die Beurteilung und Darstellung der zu beobachtenden Tatbestände sowie auf die Rückwirkungen der Methoden und Theorien in berufliche Bildungsprozesse und auf die Theorieentwicklung in den wissenschaftlichen Diskursen.

Im Modellversuch „Gruppenarbeit in Fertigungsverbundenen Lern- und Arbeitsinseln unter dem besonderen Aspekt der Qualitätssicherung“ arbeitet die wissenschaftliche Begleitung mit einem Methoden- und Theorieninstrumentarium, das primär von der kritischen Bildungstheorie, als Metatheorie, über die Tätigkeits- und Handlungsregulationstheorie, als spezifische Theorie zur Erfassung und Beurteilung von Lernprozessen in ausgewiesenen beruflichen Lern- und Aneignungsprozessen (SCHAPFEL 1995) und den Erkenntnissen der Biographieforschung, bis zur Themenzentrierten Interaktion reicht. Letztere widmet sich jenen Lernprozessen, die sich aus der Zusammenarbeit mehrerer Personen in einer Gruppe ergeben. Eine Voraussetzung für die Forschung mit einem Theorienspektrum solcher Art ist die Verträglichkeit der Theorien untereinander, d.h. der Ausschluß sich widersprechender Aussagen und das Vorhandensein sich entsprechender Menschenbilder

Dieses theoretische Spektrum spiegelt aber auch die Komplexität des Gegenstands wider. Versuche, Erklärungsmuster und Interventionen in Prozessen aus der Quelle eines einzigen theoretischen Modells zu entwickeln neigen dazu, dem Gegenstand und den damit befaßten Personen nicht angemessen gegenüberzutreten, vielmehr theoretische Implikationen an der Praxis zu bestätigen. „Mit dem Verhältnis der Theorie zu ihrem Gegenstand verändert sich auch das von Theorie und Erfahrung. Die analytisch-empirischen Verfahrensweisen dulden nur einen Typus von Erfahrung, den sie selbst definieren. Einzig die kontrollierte Beobachtung physischen Verhaltens, die in einem isolierten Feld unter reproduzierbaren Subjekten veranstaltet wird, scheint intersubjektiv gültige Wahrnehmungsurteile zu gestatten.“ (HABERMAS 1985, S. 151) Demgegenüber müßte sich der Gedanke bei der Beobachtung geradezu „bewußtlos wach“ dem Gegenstand und den Subjekten zuwenden, um den Gegenständen zu entnehmen, was nicht bereits im Gedanken zuvor schon war, da die Erkenntnis diesen verpflichtet ist und nicht den Denktraditionen.¹ So bleibt den wissenschaftlich Arbeitenden aufgegeben mit der notwendigen Offenheit, ohne der Beliebigkeit anheim zu fallen, sich dem betrachteten Gegenstand zu widmen. Diesem Anspruch folgend soll exemplarisch der Themenzentrierten Interaktion nachgegangen werden.

Zur Erläuterung der Anwendungsmöglichkeiten und zur Darstellung der Potentiale und Beschränkungen des theoretischen und praktischen Instrumentariums der Themenzentrierten Interaktion werden im folgenden die Entstehungsgeschichte und die wesentlichen Elemente der Themenzentrierten Interaktion nachgezeichnet, soweit dies für das Verständnis des Zusammenhangs notwendig ist. Sie sollen dann, unter Berücksichtigung aktueller Tendenzen, in den Zusammenhang betrieblicher Erstausbildung gesetzt werden. Dabei werden Anwendungsbeispiele aus den konkreten Situationen im Modellversuch, die sich mittels Elementen der Themenzentrierten Interaktion planen und durchführen sowie darstellen lassen, entfaltet. Desweiteren werden Ansätze theoretischer Strukturmuster vorgestellt, die über die Konzeptionsentwicklung von beruflichen Qualifizierungsprozessen im engen Zusammenhang des Modellversuchs hinausweisen und auf bislang ungenutzte Potentiale der Themenzentrierten Interaktion als ein mögliches Analyseinstrument beruflicher Bildung hinweisen.

Am Ende des Beitrags stehen skeptische Erwägungen, die euphorischen Tendenzen Einhalt gebieten sollen und vergegenwärtigen, daß sowohl der Entstehungszusammenhang der Themenzentrierten Interaktion ein anderer ist, als der

¹ „Bewußtlos gleichsam müßte Bewußtsein sich versenken in die Phänomene zu denen es Stellung bezieht. ... Entäußerte wirklich der Gedanke sich an die Sache, gälte er dieser, nicht ihrer Kategorie, so begänne das Objekt unter dem verweilenden Blick des Gedankens selber zu reden.“ (ADORNO 1988, S.38)

sogenannter ‘innovativer Berufsbildungskonzepte’, als auch der Gedanke wach bleibt, daß trotz aller Verpflichtung gegenüber ganzheitlichen Betrachtungsweisen, welche die Themenzentrierte Interaktion enthält, sie nicht als Ersatz einer Berufsbildungstheorie gelten kann, sondern das Potential anderer Theorien und Denkmodelle zu Rate zu ziehen sind, deren anthropologische Grundannahmen ähnlichen Quellen entspringen.

II Entstehungsgeschichte der Themenzentrierten Interaktion und ihre Grundelemente

„zu wissen dass wir zählen
mit unserem Leben
mit umserem Lieben
gegen die Kälte

Für mich, für Dich,
für die ganze Welt“
RUTH C. COHN

Hervorgebracht aus der psychoanalytischen Praxis und den Erfahrungen mit Workshops von PsychoanalytikerInnen, sowie aus Gestaltungselementen der Gruppen- und Erlebnistherapie, entwickelte Ruth C. Cohn die Themenzentrierte Interaktion, verbunden mit dem Wahlspruch: „Die Couch ist zu klein“ (COHN 1992). Daraus ergab sich die Ausweitung psychotherapeutischer Praxis auf Anwendungsfelder der Pädagogik und kirchlicher Seelsorge, der Politik- und Unternehmensberatung in denen eine thematisch oder an Aufgaben orientierte Zusammenarbeit in Gruppen erforderlich oder gewünscht war. Die Themenzentrierte Interaktion entwickelte sich zu einem pädagogisch-therapeutischen Konzept. Hierbei kristallisierte sich für Ruth Cohn ein Grundmodell heraus, in dem die ausgewogene Balance von vier Faktoren: Ich, Wir, Thema und Globe für pädagogisch-therapeutische Gruppen wesentlich ist.

Die Besinnung auf das jeweils eigene Ich steht am Anfang einer Zusammenkunft von Gruppenmitgliedern. Zwar ist immer mitgedacht, daß die Gewordenheit der einzelnen gesellschaftlich-historischen Restriktionen unterworfen ist (es kommt aus gewordenen, zum Teil schwer veränderbaren äußeren Bedingungen), dennoch bleibt die Aufforderung: „Sei du selbst“ zentraler Ausgangs- und Zielpunkt. „Nur ich und niemand sonst kann meine Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle und Gedanken für mich erleben und vertreten, niemand außer mir hat meine Erinnerungen und Sehnsüchte und entscheidet für mich.“ (MATZDORF/COHN 1992, S. 71) Die Ermunterung zur selbständigen Gestaltung meines eigenen Bildes über das Erleben und Bewußtwerden von Selbst- und Fremdbildern ermuntert wird erreicht durch „...den Weg zu den Ahnen und den Weg zu den anderen um mich herum.“ (LANGMAACK 1991, S. 41)

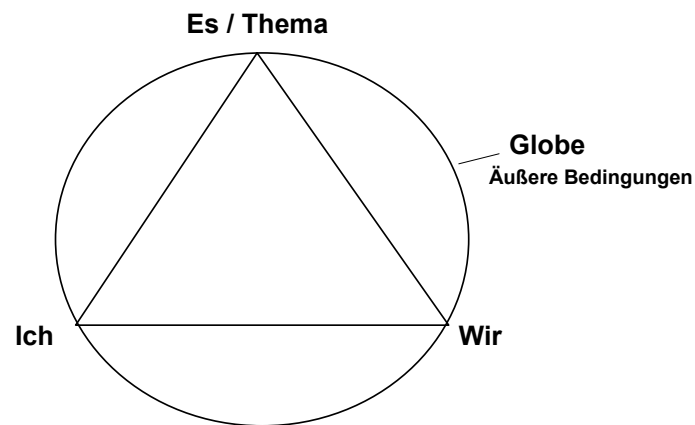


Abbildung 1: Grundstruktur der Themenzentrierten Interaktion

Unter anthropologischen Aspekten erweist sich der Mensch als zutiefst auf andere bezogen, und auf sie verwiesen. Die Gruppe, das Wir öffnet den selbstbezogenen Menschen für die Welt und diese für ihn. „An der Grenze ist Begegnung möglich. Am Gegenüber entwickeln wir unser Selbst-Sein. Am Du wird der Mensch zum Ich, wie Martin Buber sagt.“ (AMANN 1993, S. 158) Die Integration des einzelnen Individuums bei der Herausbildung einer Gruppe bedarf des respektvollen Umgangs, der nicht Unterwerfung fordert sondern Bemühen um authentische Anteilnahme am Miteinander. „Es ist ein *liebes- und beziehungsfähiges Ich*, das die Vision der Themenzentrierten Interaktion ausmacht, und nicht ein nur um sich selbst drehendes, von dem Wunsch nach Selbsterfahrung und Selbstentfaltung beherrschtes Ich.“ (KROEGER 1993, S. 103) Um den beteiligten Subjekten die Entwicklung zum Ich zu ermöglichen, müssen sich die Gruppenmitglieder als Ergänzung und Hintergrund der Anderen, als eigenständige Subjekte erfahren und respektieren, deren blinde Einordnung in die Gruppe immer einen Verlust für dieselbe zur Folge hat, während die Wahrung der Differenz zur Stärke der Gruppe beiträgt. „Bei meiner Suche nach solchen Elementen (welche die leidenschaftliche Teilnahme Aller am Lernprozeß ermöglicht F.S.) fiel mir auf, daß die Lebendigkeit gruppentherapeutischen Lernens vor allem mit einer achtungsvollen Einstellung zur Gefühlswelt und zum persönlichen Befinden des einzelnen zu tun hat. Die Gruppe ist persönlich beteiligt, wenn einer der Teilnehmer von sich selbst spricht; sie nimmt sein heftiges Herzklopfen, sein schweres Atmen, seine Tränen und seine Freuden als wichtig auf. Gefühle werden als des Menschen ureigenstes Anrecht respektiert, - gleichgültig ob sie realitätsgerecht sind oder eine Illusion darstellen.“ (COHN 1974, S.112)

Die Themen, oder das Es dienen der Orientierung in der konkreten Situation. Sie sind der zentrale Bezug und die Herausforderung die sich aus den objektivierbaren Phänomenen und deren Anforderungen an die Gruppe ergeben. Themen entstehen aus den gemeinsamen Interessen der Teilnehmenden (Energie sparen in

Privathaushalten; Gestalten von fachtheoretischem Unterricht an der Berufsschule, Ausstieg aus dem Individualverkehr...), den geforderten Aufgaben aus institutionellen Zusammenhängen (Gemeinsame Planung der Aufgabenverteilung eines Instituts, einer Arbeitsgruppe...) oder aus individuellen Konfliktsituationen der Teilnehmenden, die außerhalb des Zusammenhangs liegen, oder sich auf andere Gruppenmitglieder beziehen können, die gemeinsame Strukturfindung betreffen oder ähnliches. Die Themen dienen damit der Fassung einer überschaubaren gemeinsamen Aufgabe und der Öffnung des Zusammenhangs für das Außerhalb. „Wenn das Thema, die Aufgabe, von allen Ichs als eigenes Anliegen und in Bezogenheit aufeinander gewollt und getragen wird, besteht eine optimale Arbeitssituation.“ (MATZDORF/COHN 1993, S. 72) Dabei kann der Prozeß der Gruppe selbst zum Thema werden, weil nur durch eine Klärung der emotionalen Aspekte innerhalb der Gruppe der Widerstand gegenüber anderen Themen überwunden werden kann.

Der Globe steht für die Umgebung, die Außeneinflüsse, denen die Gruppe ausgesetzt ist, er setzt die Grenzen und ist zugleich der reale Gestaltungsort in dem die Gruppenmitglieder handeln. Erst über eine realistische Kenntnis des Globe werden individuelle Sichtweisen relativiert. Er ist die Klammer zwischen subjektiven Erfahrungen und objektiven Gegebenheiten - ist zugleich Ausgangspunkt und Zielpunkt der TZI, bedingt aus der Erkenntnis der individuellen Verflochtenheit der einzelnen Subjekte in den globalen Lebenszusammenhang.² „Im Umgang mit dem Globe zeigt sich die Alltagsbezogenheit der TZI. Was in der Einzeltherapie Selbstverständlichkeit ist gilt auch hier: Das Hereinholen der Teilnehmer aus ihrem Globe ins Gruppengeschehen oder in ein anderes Vorhaben und das Hinausführen in den selben zum Abschluß.“ (LANGMAACK 1991, S. 74) Die Gewichtung der Einflüsse des Globe sind sicherlich bei jeder Zusammenkunft der Gruppe unterschiedlich, hängen von den allgemeinen Tagesereignissen, und jenen die einzelne TeilnehmerInnen betreffen ab, von den verschiedenen Interessen und Perspektiven der Beteiligten, deren Lebenszusammenhänge. Diese Einflüsse zu berücksichtigen, oder sie aufzugreifen erleichtert den Leitenden das Verstehen der Gruppe, und sensibilisiert die Gruppe für sich und Ihre Umwelt.

² An dieser Stelle erweist sich eine deutliche Parallele zwischen der Bedeutung des Globe in der TZI und dem des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs in der Arbeitsorientierten Exemplarik von Huisinga und Lisop. „Die didaktische Intentionalität ist Auslegung aus dem gesellschaftlichen Implikationszusammenhang heraus und auf ihn hin.“ (LISOP 1994, S. 63)

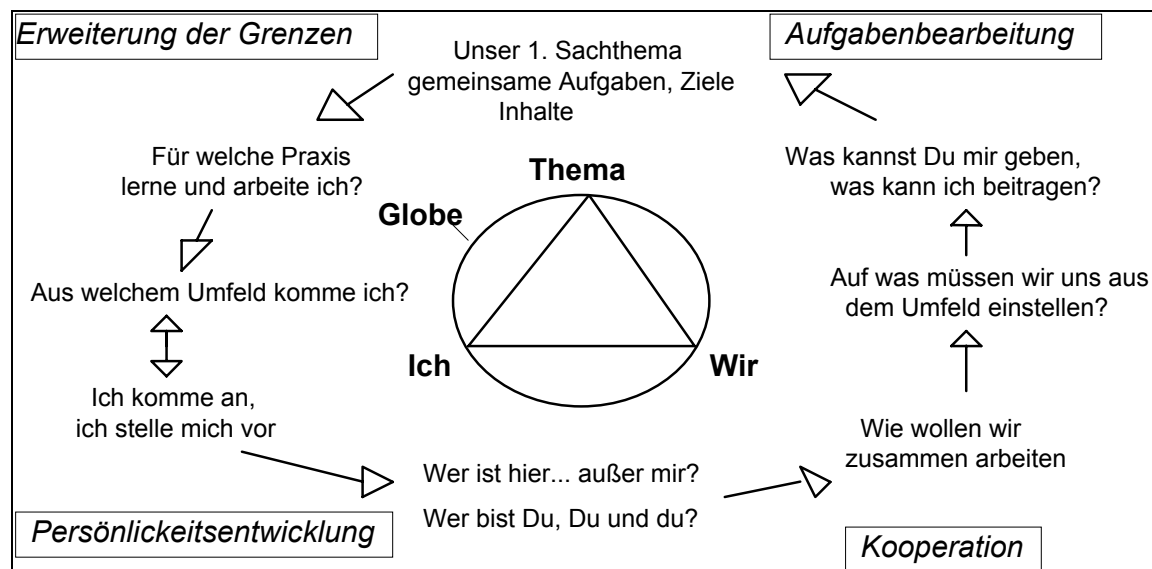


Abbildung 2: Themenentwicklung in der Themenzentrierten Interaktion in Anlehnung an LANGMAACK 1991, S. 35

Zwischen den vier Elementen des Strukturmodells der Themenzentrierten Interaktion besteht im Prozeßverlauf eine Dynamik, die zu einer Über- und Unterbetonung der einzelnen Elemente führt. Das heißt beispielsweise, daß massive persönliche Störungen sowohl zur Vernachlässigung des Themas führen können, wie auch lustvolle gruppendynamische Übungen und Erlebnisse zur mangelnden Berücksichtigung des Globe beitragen. Das Ziel der Gestaltung von Bildungsprozessen mit Hilfe der TZI und damit eine wesentliche Aufgabe der Leitenden ist die Wahrung der Balance. Wobei dies nicht von den Leitenden alleine übernommen werden kann. Alle Teilnehmenden werden ermutigt, sich selbst zu leiten und Störungen Vorrang einzuräumen.

Neben diesen konzeptionellen Elementen der Themenzentrierten Interaktion stehen weitere Strukturierungshilfen zur Verfügung, die eine gelingende Gestaltung thematischer Interaktion unterstützen sollen. Hierzu gehört das Dreieck von Struktur, Prozeß und Vertrauen, als positive Dimension, als auch das „Schattendreieck“ von Chaos, Stagnation und Mißtrauen.

Entscheidend für den Einstieg in einen Gruppenprozeß, der von authentischer Teilnahme geprägt ist, ist die Entwicklung von Vertrauen innerhalb der Gruppe. Dies kann weder vorausgesetzt werden, noch stellt es sich ohne die Gestaltung einer Struktur ein, die den Teilnehmenden Sicherheit gibt, durch die Verabredung von Zeiten, Begegnungsformen, Anrede etc. Dabei bleibt darauf zu achten, daß die Begegnungs- und Austauschformen dem psychologischen, wie dem sachlogischen Prozeß angemessen sind. Sind die angebotenen Strukturen zu streng, so verhindern sie die kreative Entfaltung der in der Gruppe vorhandenen

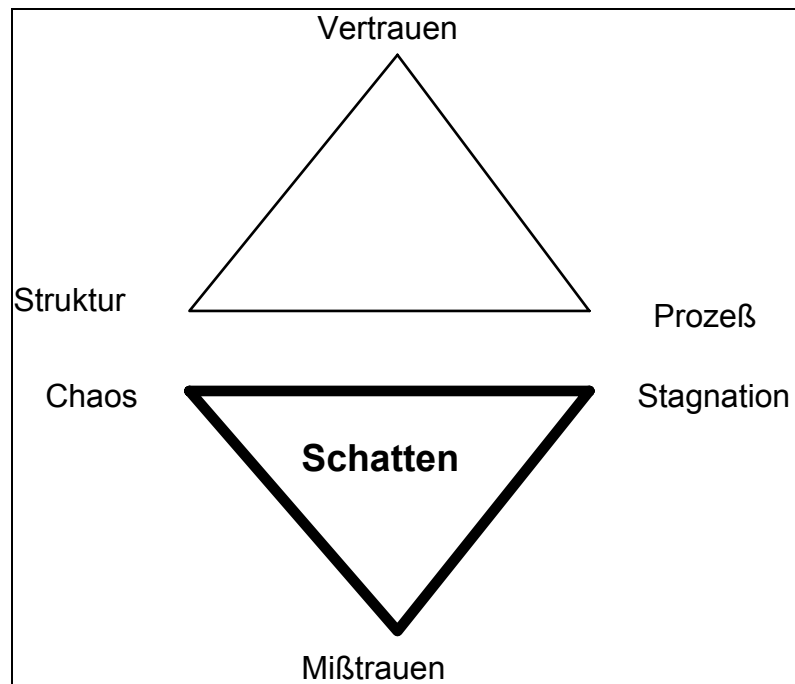


Abbildung 3: Andere Orientierungshilfen in der TZI

Potentiale und bewirken Stagnation und Mißtrauen gegenüber den Leitenden und anderen Teilnehmern. Wurde nur ungenügend auf die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre in der Anfangssituation geachtet, so wird das herrschende Mißtrauen den Prozeß ebenso behindern (SCHAPFEL 1994). Bedeutsam ist hierbei, daß die Themenzentrierten Interaktion nicht zur Disziplinierung herangezogen wird und via Reglementierung unmenschliche Lernformen schafft. „Zur TZI gehört ihr Dämon: ein Liebhaber des Chaos, wo man sich an Regeln klammert, ein Freudenmädchen der Phantasie, wo Schemata und Schein, Ehrgeiz und Arbeitswut zu herrschen pflegen, eine Moraltante, wo man unverantwortlich miteinander ins Bett springt ... Unrealistische Harmonieträume mag er nicht, Seid - nett - zueinander - Harmlosigkeiten sind ihm verdächtig. TZI trägt anarchistische Züge.“ (STOLLBERG 1992, S. 209) Hieran wird deutlich, daß die Elemente des „Schattendreiecks“ nicht nur bedrohlich sind für den Fortgang des Gruppenprozesses, sondern Korrektiv für schlecht ausgerichtete Themenformulierungen, unpassende Strukturen, mangelnde Teilnahme der Leitung am Prozeß oder ähnliches sein können. Die Kenntnis des Schattens befreit von unmenschlichen Leistungsansprüchen an Leitung und Teilnehmende. Im Schatten meiner Taten und Untaten ruhe ich aus.

Die Themenzentrierte Interaktion basiert aber auf mehr, als ‘nur’ auf Erfahrungen einer erfolgreichen Gruppentherapeutin die eine Methode zur Gestaltung von Gruppenprozessen und eine Ansammlung von Strukturmodellen und Hilfsregeln entwickelt hat. Das Fundament bilden wertbezogene Axiome, die in der Existentialphilosophie ihren Ursprung haben. Der Mensch wird als psychobiologische Einheit begriffen, der durch die Gleichzeitigkeit von Autonomie und

Interdependenz geprägt ist. Eine Erweiterung der Grenzen menschlichen Handelns, Fühlens und Denkens soll durch die Bewußtwerdung der gegenseitigen Abhängigkeit von allen und allem erreicht werden. Dabei gebührt dem Wachstum alles Lebendigen Ehrfurcht, die zu wertenden Entscheidungen aufruft. Diese Axiomatik wendet sich in die Praxis, fordert zur Gestaltung einer offenen Zukunft auf. „Unser Maß an Freiheit ist größer, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. *Bewußtsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung.*“ (COHN 1974, S. 120) Dies ist zugleich der Grund, warum sich Themenzentrierte Interaktion von dem abgeschlossenen und künstlich gestalteten Raum des der ‘Nabelschau’ bezichtigten Spektrums von Selbsterfahrungsgruppen gelöst hat, und sich an Praxis gesellschaftlicher Politikgestaltung wendet. (COHN/KLEIN 1993)

III Veränderungen in den Unternehmen - Veränderung betrieblicher Erstausbildung - Tendenzen und Zusammenhänge zur TZI

„Die Vorherrschaft der instrumentellen Vernunft führt zum Verschwinden des menschlichen Subjekts als Schöpfer und Gestalter der Geschichte und Gesellschaft, und läßt es zum Knecht, zum Sklaven der Bürokratie und des Systems werden. Die Lebenswelt stirbt demzufolge in den Klauen der systematischen Unpersönlichkeit.“ (MÈLICH 1995, S. 556f.)

Entscheidenden Anstoß für das verstärkte Interesse an der TZI im Zusammenhang mit betrieblicher Qualifizierung, Managementschulung und Organisationsentwicklung geben die aktuellen Wandlungs- und Anpassungsprozesse, die sich in den industriellen Produktions- und Dienstleistungsbereichen vollziehen und vielseitig in der Literatur dargestellt sind. Bezogen auf die Konsequenzen für die Beschäftigten zeigt sich deutlich, daß es „... in der systemischen Rationalisierung um die optimale Nutzung vorgegebener Freiheitsgrade durch die Beschäftigten (geht). Sie wird über Zielvorgaben, Zeit, Genauigkeit, Qualität und Kosten streng kontrolliert. Von der Teilautonomie und deren optimalen Nutzung durch die Beschäftigten verspricht sich das Management erhebliche Rationalisierungsvorteile.“ (RÜTZEL 1996, S. 29, vgl. auch GERDS 1995).

Dabei gilt und galt die verbreiterte Einführung von Gruppenarbeit als ein Rationalisierungsvorteil durch verstärkte Beteiligung der Beschäftigten an dem kontinuierlichen Verbesserungsprozeß³, und zugleich als eine Möglichkeit zur hu-

³ Die Verbreitung von Gruppenarbeit scheint sich einerseits in der Literatur häufiger auszudrücken, als in der tatsächlichen Umsetzung vor Ort (OCHS/SCHAPFEL 1995), andererseits zeigt sich im Verlauf des Einsatzes von selbstorganisierter Gruppenarbeit deutlich die Notwendigkeit von kontinuierlicher Qualifizierung für die verstetigte Innovationskraft von Gruppenarbeitsstrukturen und die

maneren Gestaltung der Arbeitsbedingungen. „Die euphorische Einstellung, ‘Gruppenarbeit ist etwas ganz Tolles’, ist ‘Humanisierung der Arbeitswelt’, schwächte sich schon bald ab. Es stellte sich heraus, daß das Thema Leistung eine ganz große Rolle spielt. Und wenn man das Thema Leistung bei der Einführung von Gruppenarbeit nicht im Griff hat, dann macht das möglicherweise alles kaputt.“ (FISCHER 1995, S. 34) Daß die Einführung von Gruppenarbeit nicht zwangsläufig Humanisierung der Arbeit zur Folge hat (MURAKAMI 1993; MARSTEDT 1994), sondern primär mit Kosteneinsparung verbunden ist und entsprechend umgesetzt wird, wurde kaum so unverhohlen zum Ausdruck gebracht wie in den vergangenen Jahren. „Mit Gruppenarbeit verbinden sich Erwartungen auf Leistungssteigerung und Kostensenkung, höhere Flexibilität und effektivere Kommunikation, Steigerung von Qualität und Verkürzung von Durchlaufzeiten.“ (BINKELMANN U.A. 1993, S. 11) Eine klare Abkehr von dem schwedischen Modell wurde propagiert und eine Hinwendung zur Optimierung der Leistungserstellungskette.⁴

Die zögerliche Umsetzung der Gruppenarbeitskonzepte in den vergangenen Jahren hat neben der schleppenden Amortisation der Qualifikationsinvestitionen auch eine bedeutende Ursache in dem Widerstand des mittleren und gehobenen Managements, denn „die Führungskräfte sind gefordert, sich als Dienstleistungssystem entlang der Wertschöpfungskette statt als Herrschaftssystem zu verstehen.“ (KUHN 1996, S. 110). Demzufolge tritt eine Umkehrung der Wertschätzungen ein, da die Legitimation der Arbeit des Werkers in der Fertigung offensichtlich ist im Verhältnis zum Vorgesetzten. Dieser Legitimationszwang erzeugt Druck, der sich in erster Linie auf das mittlere Management auswirkt und dort verständlicherweise hohen Widerstand gegenüber den Veränderungen hervorbringt (HEISIG/LITTEK 1995).

Die unter den Stichworten „Systemische Rationalisierung“, „business reengineering“ und „lean production“ firmierenden Konzepte brachten auch Veränderungen in der betrieblichen Erstausbildung mit sich, die sich in ihrer äußerlichen Form primär auf die Minimierung von Kosten ausrichten. Dabei sind die Auswirkungen auf die Ausbildungsabteilungen unterschiedlich und reichen von der Ablösung der Abteilungen durch separierte Coaching GmbH, über die Integration in innerbetriebliche ‘Cost center’, bis zur verstärkten Annäherung der Ausbildung an die betrieblichen Fertigungs- und Dienstleistungsabteilungen und der Hereinnahme von sogenannten ‘Realaufträgen’ in die Grundausbildung zur Re-

damit verbundene Einschränkung von Kosteneinsparungspotentialen durch die Gruppenarbeit (HACKER 1996).

⁴ „Es ist das Ziel durch eine neue Form der Zusammenarbeit das Interesse der Mitarbeiter und der Vorgesetzten an der Firma zu verstärken, dem vorhandenen Sachverstand mehr Chancen einzuräumen und dadurch die Leistungsbereitschaft zu steigern.“ (SCHENCK 1993, S. 1)

finanzierung derselben. „Ausbildung wird als betrieblicher Kostenfaktor weniger hingenommen, statt dessen wird an sie die Bedingung geknüpft, wenn schon nicht profitabel, so doch wenigstens kostenneutral zu sein.“ (SEIFERT 1996, S. 8). Hierdurch tritt Arbeit als Lernmedium in den Vordergrund, ihre Struktur wird zur didaktischen Struktur des Lernens und zum Bestimmungsmoment des Inhaltskanons.⁵

In den mittleren und größeren Unternehmen entstehen neue Lernorte und Lernortkombinationen, die der Zunahme der Komplexität betrieblicher Lebenswelt entgegenkommen und zugleich Kostenminimierung der Ausbildungsleistung versprechen (DEHNBOSTEL U.A. 1996). Viele der in diesen Zusammenhängen entwickelten Kombinationen von Lernen und Arbeiten legen einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung sozialer Kompetenz in Gruppenarbeit und räumen dabei den Auszubildenden besondere Lernzeiten zur Entwicklung von sogenannter ‘Methodenkompetenz’ durch Umgang mit Visualisierung, Protokollierung und Moderation ein. In dem von dem Autor begleiteten Modellversuch zur Entwicklung einer fertigungsnahen Lern- und Arbeitsinsel konnten erste Umsetzungserfahrungen mit der TZI in betrieblichen Ausbildungsprozessen gesammelt werden.

Daß in dem Modellversuch auf die Themenzentrierte Interaktion zurückgegriffen wurde liegt, wie in der Einleitung erwähnt wurde, an deren Verträglichkeit mit den sonstigen angewandten Theorien. Unserer Herangehensweise entspricht es, Methoden nicht lediglich als Werkzeuge der Außensteuerung des Lernprozesses zu begreifen, sondern sie bewußt mit dem Ziel der Subjektentwicklung zu verbinden. „Unter dem Gesichtspunkt kritischer Bildung ist jedoch eine ‘antrainierte Sozialtechnik’ etwas ganz anderes als die Entfaltung der Persönlichkeit, ihre Befreiung von biographischen Entwicklungshemmnissen und die Gestaltung des eigenen Lebenszusammenhangs.“ (ECKERT/RÜTZEL 1996, S. 10) Darüber hinaus verhielt die Themenzentrierte Interaktion eine gleichwertige Berücksichtigung von Thema (Arbeitsauftrag), Persönlichkeits- und Gruppenentwicklung, unter Berücksichtigung der äußeren Bedingungen, die unserem berufspädagogischen Ansatz in der Perspektive entspricht. Wir wollen keine therapeutische Prozesse initiieren, sondern Situationen gestalten und Themen aufgreifen, die zu einer sensibleren Selbst-, Fremd- und Umweltwahrnehmung, bei gleichzeitiger Bearbeitung des Themas, ermutigen.

Vorerfahrungen bei der Verwendung der TZI für die Gestaltung von Unterrichtssituationen sind manigfach dokumentiert und weisen eine zentrale Gemeinsamkeit in der Überwindung der primären Orientierung an der Sachlogik,

⁵ Daß dadurch die Gefahr besteht kurzfristig verwertbare Qualifikationen ohne fundierte Verknüpfungen an berufliches Basiswissen zu vermitteln muß nicht erneut verdeutlicht werden, wenngleich die aktuelle Diskussion um Modularisierung mancherorts dazu einlädt (CLEVE/KELL 1996).

hin zu einer integrativen Balance zwischen den oben dargestellten Elementen der TZI, auf. Damit erschließt sich ein Lerngegenstand aus vielfältigen Perspektiven, welche artikulierbar und damit den anderen zugänglich werden und individuelle Lern tempi werden integrierbar (SCHÖNFELDT/SOMMER 1995 , auch NEUMANN/STIEHL 1976). Andere Autoren sehen in der Anwendung der TZI einen zentralen Zugang zur schlüssigen Integration sozialen Lernens in naturwissenschaftlich-technische Unterrichtsprozesse, welche in den üblichen Unterrichtsformen wesentlich auf die Konfrontation des Ich mit dem Gegenstand beschränkt sind (KAMPS/THENENT 1994). Erfahrungen im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung sind bislang noch selten.

IV Lernprozessgestaltung in Gruppen der betrieblichen Bildung

„...früher war jeder für sich allein. Jetzt lösen wir die Sachen in der Gruppe und wenn es nicht klappt, dann gehen wir zum Meister.“ (Marjan, Auszubildender Dreher der Carl Schenck AG 1994)

In den Zusammenhängen beruflichen Lernens sind die Orientierungen am Thema, dem Lerngegenstand, oder dem Arbeitsauftrag üblicherweise dominant. Ist das Lernziel eine gelungene Vorbereitung einer Gruppe von Auszubildenden auf eine neue Arbeitssituation, die sie als Gruppe betrifft, so kommt der Gestaltung der Lernsituation eine hohe Bedeutung für die Entwicklung der Gruppe im weiteren Prozeß sowie ihre weitere Gestaltung von gemeinsamen Arbeiten und Lernen, zu (SCHAPFEL 1994). Im folgenden sollen beispielhafte Anwendungen aus dem Modellversuch skizziert werden.

Nach Koordination mit den Verantwortlichen im Unternehmen und in Zusammenarbeit mit den beteiligten Ausbildern planten wir einen Einstiegsbaustein im Umfang von zwei Tagen, der den auszubildenden Zerspanungsmechanikern des zweiten Lehrjahres ermöglichen sollte, sich einerseits über die sie erwartenden Anforderungen in einer Lern- und Arbeitsinsel zu informieren und mit ihnen andererseits, im Abgleich mit ihren eigenen Erwartungen, erste Schritte zur Gruppenbildung zu vollziehen. Dabei sollten sie gleichzeitig die Anwendung von Moderations- und Gesprächsmethoden für ihr zukünftiges Lernen am Arbeitsplatz erfahren. Die Themenzentrierte Interaktion als Planungsinstrument gab neben den anderen Theorien hierbei nützliche Hinweise für die Gestaltung dieser Einstiegssituation, im Sinne einer behutsamen Hereinnahme der Auszubildenden in den Prozeß einer sich neu formierenden Gruppe, die in Zukunft auf einen offenen Austausch untereinander angewiesen ist. Den Auszubildenden gelang es zunehmend, sich nicht nur gegenseitig aussprechen zu lassen und ohne Wortmeldung aufeinander zu achten, sie wurden sich ferner darüber bewußt, daß die

Anforderungen des ‘Globe’ bearbeitbar werden, wenn sie als Themen in der Gruppe angesprochen werden.⁶

Wir schlossen an diesen zweitägigen Baustein noch einige Gruppendiskussionen an, die dann vor Ort, in einem Pausenraum der Fertigungsabteilung stattfanden. Dabei zeigte sich deutlich, daß eine größere Anlaufzeit notwendig war, bis sich die Auszubildenden und der Ausbilder von dem Tagesgeschäft lösten um konzeptionelle Entwürfe für die Zukunft zu entwickeln. Die direkte Nähe zur alltäglichen Arbeitssituation wirkte als Globe in den Prozeß deutlich hinein (Lärm der laufenden Maschinen, Blickkontakt zur Werkhalle), was gewünscht war, da sich eine veränderte Lernsituation besser als bleibende Veränderung durchsetzen kann, wenn sie in den gegebenen Räumen und unter den alltäglichen Umständen erfahren wird (RÜTZEL/SCHAPFEL 1995). Die Gruppendiskussion sollte schließlich neben dem Austausch über Probleme der Arbeitsabläufe auch einen Raum schaffen, bzw. verdeutlichen, daß es möglich ist sich (Zeit)-räume zu nehmen, die einen persönlichen Austausch in einer anderen Form ermöglichen, als dies üblicherweise der Fall ist. Damit werden persönliche Vorbehalte und Problemlagen in der Gruppe ansprechbar, aber auch gemeinsame Ziele, welche der Verbesserung der Zusammenarbeit dienen, oder der materialen Gestaltung des Arbeitsplatzes. „Zum Beispiel das mit der Maschine, daß die höher gestellt wird, um uns bessere Arbeitsbedingungen zu schaffen, das ist Qualität, denn wir bringen ja auch Qualität.“ (Dany. Auszubildender, In: RÜTZEL/Schapfel 1994, S. 13)

In dem sich verstetigenden Prozeß des Modellversuchs, der - mit verursacht durch den Schwerpunkt Qualitätssicherung - andere Unternehmensbereiche zur Kooperation ermunterte, entstand ein Projektteam zur Entwicklung eines Qualitätsschulungskonzeptes für alle Auszubildenden des Unternehmens, an dem maßgeblich die Abteilung für Qualitäts- und Umweltmanagement des Unternehmens beteiligt war. Dieses sollte zugleich Pilotprojekt für die Lehrenden wie für die Lernenden werden. Auch hier zeigte sich die thematische Entwicklung vom Ich zum Wir zum Thema und zu den Bedingungen des Unternehmens als sinnvolle Lösung, die einer Abkehr von der ingenieurmäßig geprägten Entwicklung, im Sinne einer didaktischen Reduktion gleichkam. So wurde nicht die historische Entwicklung zur ISO 9000ff an den Anfang gesetzt, sondern über die Erfahrungen der Auszubildenden als Konsumenten, hin zu ihren gemeinsamen betrieblichen Erfahrungen, die sie bereits in den wenigen Monaten ihrer Lehrzeit gemacht haben. Schließlich gerät dann das TQM-Konzept des Unternehmens in seiner Einbettung in die internationale Norm und in seiner Auswirkung auf den einzelnen Arbeitsplatz in den Blick.

Zeit	Wesentlicher Inhalt	Form	TZI-Struktur
------	---------------------	------	--------------

⁶ Vgl. dazu auch die Beschreibungen der Erhebungsmethodik in einem vergleichbaren Untersuchungsfeld bei SENGHAAS - KNOBLOCH 1996a, S. 87

Erster Tag	⇒ Einführung, Begrüßung, Verlauf der Schulung	Input von außen	Ich/Wir/Thema
	⇒ Erfahrungen mit Qualität	Einzelarbeit und Austausch	Ich/Thema
	⇒ Qualitätssicherung in betrieblichen Abläufen	Gemeinsames Planspiel	Wir/Globe Thema
	⇒ Austausch, offene Fragen	Gruppendiskussion	Wir/Ich
Zweiter Tag	⇒ Störungen vermeiden, Fehler veröffentlichen	Input von außen	Leitung/Thema
	⇒ Mensch, Maschine, Methode, Material	Gemeinsames Erarbeiten der 4M-Methode	Wir/Thema
	⇒ Vertiefung des Faktors Mensch, bezogen auf Vertrauen und Verantwortung	Einzelarbeit, gemeinsames Projekt, Austausch	Ich Wir Ich/Wir/Thema
	⇒ Übertragung auf betriebliche Situation	Erfahrungsaustausch und Verbesserungsideen	Wir/Globe Thema
Dritter Tag	⇒ Reflexion zentraler Begriffe, Bedeutungen, (ISO 9000)	Input von außen	Leitung/Globe
	⇒ Prüfung und Zusammenfassung der Kenntnisse	Konstruktive Gruppendiskussion	Wir/Thema
	⇒ Verbesserung der eigenen Praxis	Einzelarbeit	Ich/Thema
	⇒ Ausgabe eines Erkundungsauftrags	Input und Ende	Wir/Thema Globe

(vgl. DERRIKS/METZGER 1996)

Abbildung 4: Ablaufplan des ersten Teils der Qualitätsschulung

Bei der Betrachtung der Stichworte zur TZI-Struktur wird deutlich, daß keine kontinuierliche Abfolge von Ich, Wir, Thema und Globe vorgesehen ist. Dies ist für die Praxis der TZI auch nicht zwingend notwendig. Wesentlich bedeutsamer ist es eine Balance zwischen den Elementen zu erzeugen, welche es der Gruppe erlaubt, an der Gestaltung der Schulung beteiligt zu sein, ohne daß Bedürfnisse und Interessen Einzelner unterdrückt, die Bearbeitung und Aneignung wesentlicher Inhalte verhindert und die Einbindung in den Globe vernachlässigt wird.

Da es bei dem Thema Qualitätssicherung in besonderem Maß auf das Wechselverhältnis von Vertrauen und Verantwortung zwischen Vorgesetzten (Ausbilder) und Ausführenden (Auszubildenden) ankommt,⁷ eignet sich in diesem Kontext die TZI zur Gestaltung der Lehr-Lernsituation, aufgrund der hohen Integrationsleistung bezogen auf die beteiligten Personen, die ihr zugesprochen werden kann. Bereits gemachte positive, wie negative Vertrauenserfahrungen können thematisiert und zu Fallbeispielen möglicher Verbesserungen werden.

⁷ Die auszubildenden Zerspanungsmechaniker haben in der Lern- und Arbeitsinsel die selbständige Verantwortung für die Qualität der von ihnen erstellten Produkte, die teilweise als Ersatzteile ohne weitere Kontrolle ins Ausland verschickt werden.

V Themenzentrierte Interaktion als Orientierungshilfe und Analyseinstrument beruflicher Bildung in Forschungszusammenhängen zunehmender Komplexität

Neben diesen Anwendungsfeldern der Themenzentrierten Interaktion für die Planung und Durchführung von Lernprozessen kann die TZI auch dazu dienen, Bedingungen zu analysieren, welche für die Funktionstüchtigkeit einer Lern- und Arbeitsinsel entscheidend sind.

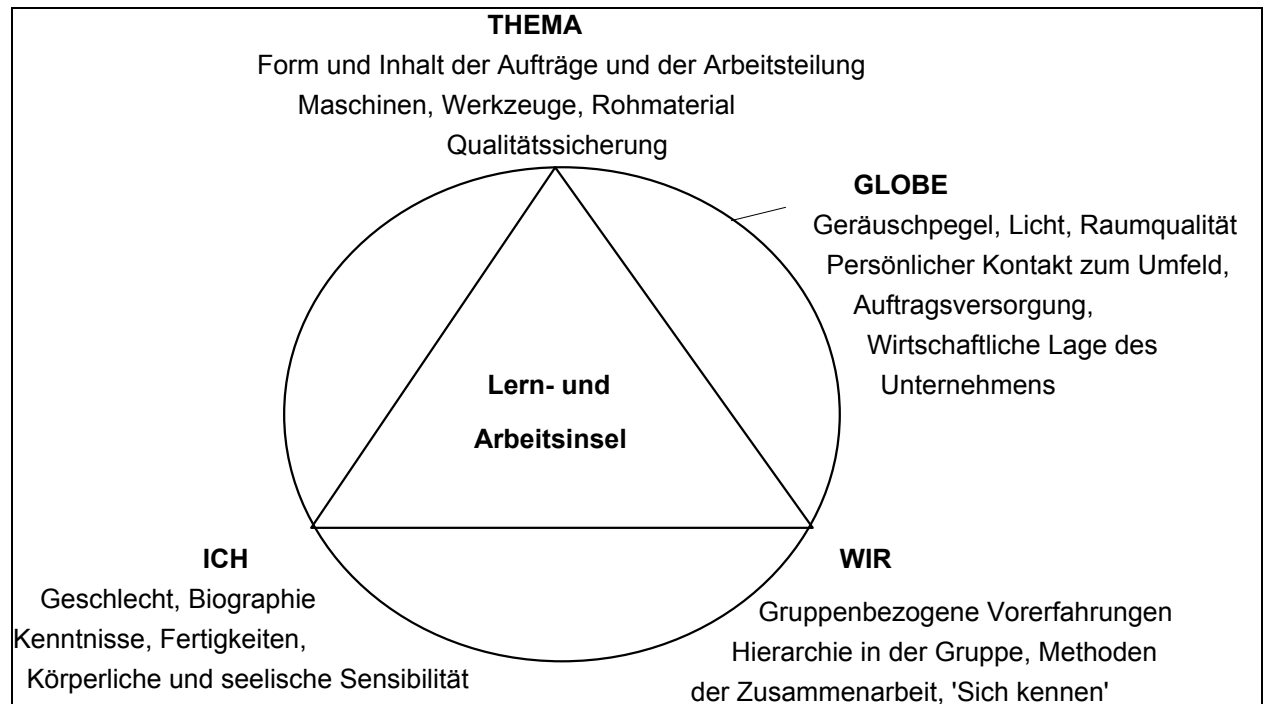


Abbildung 5: Einflußfaktoren auf Lern- und Arbeitsinseln

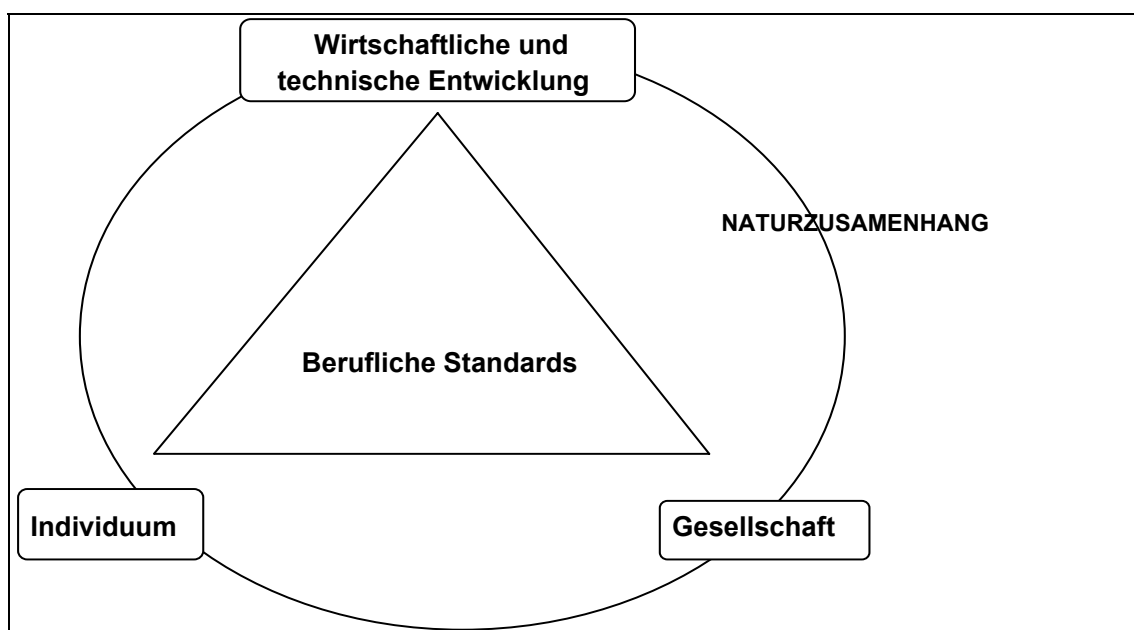
Die Stichworte in der Darstellung sind nicht vollständig und ließen sich weiter ausdifferenzieren, aber auch ausdehnen. Die etwas einfach erscheinende Grundstruktur im Modell der TZI eignet sich hier als grobes Orientierungsraster, daß der Komplexität des betrachteten Gegenstands das Schwindelerregende nimmt, ohne sich zugleich systemisch abzudichten.⁸ Aufgrund der Anwendung eines Orientierungsmodells werden Einflußfaktoren sichtbar, die sich mittel- und kurzfristig der Gestaltung entziehen und solche, die in einem Prozeß der Qualitätsverbesserung betrieblicher Ausbildungs- und Produktionsprozesse veränderbar sind.

Als Orientierungsraster wendeten wir das Strukturmodell auch in einem Gutachten für das Bundesinstitut für Berufsbildung, im Zusammenhang mit der Frage

⁸ Auf die wesentlichen Unterschiede zwischen der systemischen Sicht der TZI und der Betrachtungsweise der Systemtheorie und konstruktivistischer Perspektiven wird im folgenden Kapitel eingegangen.

nach der Zukunft beruflicher Standards, an. Dabei lag uns insbesondere daran, sich von der Orientierung an den Verwertungszusammenhängen im Kontext der Warenproduktion zu lösen, die sowohl von Unternehmerseite, als auch von Arbeitnehmerseite favorisiert wird.

„Als Basismuster für die Gestaltung beruflicher Standards in eine offene Zukunft hinein erscheint uns eine Orientierung an drei Faktoren wichtig: Die Dynamik wirtschaftlicher und technischer Entwicklung, die Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und die Ansprüche der individuellen Subjekte in eine Balance zu bringen, der ihre Einbettung in den Naturzusammenhang nicht entgeht.“ (RÜTZEL/SCHAPFEL 1996, S. 38)



(ebd. S. 38)

Abbildung 6: Skizze für ein Anforderungsprofil an berufliche Standards aus berufspädagogischer Perspektive

Damit soll die Themenzentrierte Interaktion nicht zu *dem* Analyseinstrument beruflicher Bildungsprozesse hochstilisiert werden, sondern lediglich in Betracht geraten, daß das ihr zugrunde liegende Modell und die Vision einer ausbalancierten Integration von Ich, Wir, Thema und Globe nicht nur bei der Gestaltung von Gruppenlernprozessen hilfreich sein kann.

VI Widersprüche und Grenzen

„Ein solches ganzheitlich definiertes Selbstverständnis der Berufspädagogik in der didaktischen und curricularen Strukturierung würde auch - in einer zunehmend komplexeren und vernetzteren Welt - dem zentralen (berufs-)pädagogischen Ansatz der gesellschaftlichen und individuellen Verantwortung Rechnung tragen.“ (ARNOLD/LIPSMEIER 1995, S. 23)

Bei der Gestaltung von Gruppenlernprozessen in Unternehmen bleibt zu beachten, daß die Zielsetzungen der TZI darin liegen, eine Lern- und Arbeitsform zu befördern, die der Entwicklung der individuellen Potentiale unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verantwortung verpflichtet ist. Diese Zielsetzung deckt sich nicht, und kann sich unter den gegebenen Umständen auch nicht decken, mit den privatwirtschaftlichen Interessen der Unternehmen, die prägenden Einfluß auf die Begegnungsformen in den Unternehmen und im gesamten Bereich abhängiger Lohnarbeit haben, bis hinein in die vergesellschaftete Privatsphäre.⁹ Dies gilt es zu beachten, da sich unter diesen Bedingungen immer wieder Konstellationen in Gruppen ergeben, die weder auf der Basis von Freiwilligkeit zusammengefunden haben, noch frei von der intern vorherrschenden finanziell-existentiellen Konkurrenzsituation sind, wie dies ansatzweise in „freien Bildungsseminaren“ der Fall sein mag (WILLEKE 1995). Daraus ergibt sich eine Einschränkung in der Anwendungsmöglichkeit der TZI, da sie zur authentischen Teilnahme auffordert und damit unter gegebenen Umständen zu ungewollten Restriktionen führen kann, die aufgrund von authentischer Verweigerung beispielsweise eintreten würden.¹⁰

Themenzentrierte Interaktion muß in einem solchen Anwendungsfeld die Transparenz für Risiken und Abhängigkeiten innerhalb der Unternehmensorganisation schaffen und begegnet zugleich der Anforderung, da der Auftraggeber in den meisten Fällen die Unternehmen selbst sind, die Entmächtigung der Subjekte nicht allzu klar in das Bewußtsein der Beteiligten zu erheben, wenn die Gruppendynamik der Effektivierung der Unternehmensprozesse und der Ideologisierung der Unternehmenskultur dienen soll.¹¹ „Die angesichts der Destruktivität herrschender Rationalität zwar verständliche Suche nach dem Anderen der Vernunft schlägt als philosophisch-politisches Programm nur allzu leicht in eine Alternative zur Vernunft um.“ (EULER 1995, S. 216) So bleibt die Anwendung der

⁹ „Unter den gegebenen Umständen werden die Glücksgüter selbst zu Elementen des Unglücks. Daß der hygienische Fabrikraum und alles was dazu gehört, Volkswagen und Sportpalast, die Metaphysik stumpfsinnig liquidiert, wäre noch gleichgültig, aber daß sie im gesellschaftlichen Ganzen selbst zur Metaphysik werden, zum ideologischen Vorhang, hinter dem sich das reale Unheil zusammenzieht, ist nicht gleichgültig.“ (HORKHEIMER/ADORNO 1990, S. 5)

¹⁰ Käme eine teilnehmende Person der Aufforderung nach, seine körperlichen und psychischen Bedürfnisse im Abgleich mit den Interessen der Gruppe zu hierarchisieren, könnte die authentische Entscheidung - und damit die TZI-gemäße - bspw. das Verlassen der Gruppe sein.

¹¹ So werden flugzeugweise Gruppen und Teams der Opel AG zu „erlebnispädagogischen“ Trainings nach Spanien transportiert, um mittels gruppendynamischer und erlebnisorientierter Seminarkultur verändert in den Arbeitsprozeß zurückzukehren.

TZI in betrieblichen Bildungsprozessen eingebunden in sich verschärfende, zunehmend versteckte Widersprüche zwischen notwendiger Subjektorientierung und -förderung und Berücksichtigung der betrieblichen Interessen, deren Zuspitzung durch die Individualisierung der Problemlagen erfolgt.

Wie bereits angedeutet besteht eine unbestreitbare Nähe zwischen der Themenzentrierten Interaktion und den methodischen und theoretischen Ansätzen systemisch-konstruktivistischer Prägung. An dieser Stelle kann nicht ausführlich auf die Abgrenzung gegenüber der Theorie sozialer Systeme Luhmanns eingegangen werden, oder auf die radikalen Konstruktivisten, deren Schriften in der Rezeption der allgemeinen und beruflichen Pädagogik hoch im Kurs stehen. Lediglich zwei Hinweise zur Abgrenzung seien erlaubt: Reduziert sich in der Systemtheorie die Macht des Subjekts, verstanden als Handlungszentrum im Sinne der Philosophie Henrichs, auf die Funktion Umwelt sozialer Systeme zu sein, die sich der Funktionslogiken der Systeme unterordnet, oder aus ihnen herausfällt, so steht in der TZI das zum verantwortlichen Handeln befähigte Individuum, daß mittels Selbst- und Fremdrelexion seine Handlungsmöglichkeiten erweitert, im Zentrum. Reflektiert wird die Interdependenz zwischen den Handelnden und ihrer historischen und globalen Umwelt, um der Sensibilität der Umwelt gerecht zu werden. „Das Wesen mit dem personalen Bewußtsein ist zum pfleglichen Umgang mit seinen Vorstufen in Pflanze und Tier aufgerufen. Angesichts unzähliger existenzfähiger, aber nicht realisierter Biopotentiale darf das zur Existenz gelangte bewußte Leben nicht im beiläufigen Sein stecken bleiben.“ (GAMM 1977, S. 62) Zu diesem beiläufigen Sein wird das bewußte Leben reduziert, als entmächtigte Umwelt sozialer Systeme in der Systemtheorie, oder als selbstbezogenes Individuum der Gestalttherapie, gegen die sich Cohn immer deutlich abgrenzte und zur „Subpolitisierung der Berufsausübung“ (REISER 1996) ermunterte.

Lehnt sich Kösel an die Systemtheorie an, greift zugleich auf radikalen Konstruktivismus zurück und bezieht sich auf die Postulate und Gestaltungshinweise der Themenzentrierten Interaktion ohne die axiomatische Wertorientierung zu berücksichtigen, so bleibt bei ihm folgerichtig der Globe außer betracht (KÖSEL/DÜRR 1995). Umwelt, Natur und gesellschaftliche Konstellationen werden zu relativen Größen, deren Einfluß auf die Lebensgestaltung nur individualistisch zu bestimmen ist und sich einem gemeinsamen Diskurs in der Perspektive kollektiven Handelns entzieht. Demgegenüber versteht sich gerade die TZI als Ansatz gesellschafts-therapeutischen Handelns im Sinne einer Gesundung aus dem kollektiv verstandenen Menschsein als Gattungsbegriff heraus.

Gestaltung von beruflichen Lernprozessen als Aufgabe berufspädagogischen Denkens und Handelns bedarf der Berücksichtigung vielfältiger sich verändernder Felder, die von der Themenzentrierten Interaktion nicht erfaßt werden. Sie

gibt 'lediglich' Hinweise auf die Gestaltung von Begegnungsformen und Themen, die der Initiation humaner Aneignungsprozesse dienlich sind. Wie die Einflußfaktoren des Globe auf Gruppenprozesse zu analysieren sind entzieht sich ebenso ihrer Reichweite wie konsistente Aussagen zum Problem der exemplarischen Inhaltsauswahl in beruflichen Bildungsprozessen (HUISINGA 1994). Unter dieser Blickrichtung werden erneut die Gefahren euphorischer Anwendung gruppenspezifischer Arbeitsweisen, auch der TZI deutlich. Sie treten dann auf, wenn gruppenspezifische Verfahren ihre Grenzen nicht vergegenwärtigen und sich zu didaktisch-methodischen Systemen aufschwingen, deren praktischer Erfolg und psychodynamische Sogwirkung als theoretische Reichweite mißverstanden wird.

Die historische Genese der individuellen und gesellschaftlichen Verfaßtheit bedarf der kritischen, individuellen Aneignung, die eine persönliche Verortung in den komplexen Zusammenhängen zum Ziel hat und daraus eine Handlungskompetenz hervorbringt, welche Ermächtigung des Subjekts aufschwimmern läßt. Dazu sind praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln, die der Bewältigung der Alltagssituation und der Sicherung der individuellen Reproduktion vorausgesetzt sind. Hinzu treten Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten, die auf die Qualifikationsanforderungen des Verwertungssystems abgestimmt sind, bis hinein in die Wirkungsweise komplexer technischer Systeme und das Erlernen spezifischer sensumotorischer Fertigkeiten (RÜTZEL 1996). Dabei erhält die Themenzentrierten Interaktion als Gestaltungsinstrument der Lernprozesse ihren Platz. Der Bogen würde überspannt und die Reichweite überschätzt, wenn sie als Analyseverfahren verwendet würde, aus dessen theoretischen Fundament Inhaltsorientierung, bildungstheoretische Perspektiven und Auftragsgestaltung in betrieblichen Lerngruppen zu entnehmen sind.

Dennoch gilt es nach meiner Auffassung die Stärken der Themenzentrierten Interaktion zu würdigen und praktisch zu nutzen. Die Gestaltung von Lernsituationen in betrieblichen und in berufsschulischen Prozessen könnte zu einer verstärkten Konfrontation der Auszubildenden mit ihren eigenen Zielvorstellungen und aktuellen Befindlichkeiten im Abgleich zu ihrem tatsächlichen Handeln führen. Sie bewirkt damit Entschleunigungsprozesse durch das Zulassen der Wahrnehmung von Störungen und Irritationen und deren Artikulation. Aus dieser praktischen Perspektivänderung, die den individuellen Menschen in seiner Urteilskraft zum Entscheidungsträger im konkreten Prozeß ermächtigt, verdeutlicht die TZI zugleich ihr theoretisches Zentrum. Leben als menschliche Entwicklung wird durch Rückeroberung von verfügbarer Zeit der Betrachtung zugänglich (ZEUNER 1995). Damit ließen sich Wege zu einem humaneren Lernen „entdecken“, im Sinne eines „Aufdeckens“ unbewußter Gemeinsamkeiten und individueller Stärken und Schwächen. Die Differenz in der Gruppe wird als Stärke

statt als Behinderung erfahrbar. Dann ist Didaktik in Unternehmen nicht nur als „Qualifikationstorso in Variationen“ zu begreifen, sondern weist auf den „Transfer zum Lebenszusammenhang“ (HUISINGA 1995) und richtet sich gegen die, von Horkheimer beschriebene, Tendenz der industrialisierten Beschleunigung. „Der Prozeß der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung - und darin liegt das Wesen des Unterschieds - läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert. Zeit aber steht für Liebe; der Sache der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch.“ (HORKHEIMER 1952, S. 166)

Literatur

- ADORNO, T. W.: Negative Dialektik. Frankfurt ⁵1988
- ARNOLD, R./LIPSMEIER, A.: Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (HRSG.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- AMANN, I. C.: Das Dreieck in der Kugel. Spirituelle Aspekte der TZI. In: LÖHMER, C./STANDHARDT, R. (HRSG.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart ²1993
- BINKELMANN, P./BRACZYK, H.-J./SELTZ, R. (HRSG.): Entwicklung der Gruppenarbeit in Deutschland. Stand und Perspektiven. Frankfurt 1993
- BÜHMANN, U./OSSELMANN, J.: Lebendiges Lernen im Führungs-Nachwuchskreis. In: Themenzentrierte Interaktion. 8. Jhg. Heft 2, 1994, S. 102-120
- CLEVE, B. VAN/KELL, A.: Modularisierung (in) der Berufsbildung? In: Berufsbildende Schule 48. Jhg. Heft 1, 1996, S. 15-22
- COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart ¹¹1992
- COHN, R.: Gegenübertragung - ein psychoanalytisch-interaktioneller Workshop mit Psychoanalytikern. (1961) In: Cohn, Ruth 1992
- COHN, R.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Eine Modifikation gruppentherapeutischer Technik zum Zwecke der Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen. In: Cohn, Ruth 1992
- COHN, R.: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln. In: Cohn, Ruth 1992
- COHN, R./KLEIN, I.: Zwischen Resignation und Hoffnung: Wie finde ich / finden wir Friedensfähigkeit und Mut zum Handeln angesichts der nuklearen Bedrohung? Ein Großgruppenworkshop innerhalb des Kongresses der Ärzte zur Verhütung des Atomkrieges (IPPNW). In: Cohn, Ruth; Klein, Irene:

- Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppen. Mainz 1993
- DEHNBOSTEL, P. U.A. (HRSG.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Berichte zur beruflichen Bildung 195. Bielefeld 1996
- DERRIKS, F./METZGER, A.: Zusammenfassung der konzeptionellen Überlegungen der Projektgruppe: Qualitätsschulung. Interne Mitteilung der Carl Schenck AG vom 18.1.1996
- ECKERT, M./RÜTZEL, J.: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten - den Gegensatz von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernwegen überwinden. In: ECKERT, M./RÜTZEL, J. (HRSG.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 16. Alsbach 1996
- EULER, P.: Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: EULER, P./PONGRATZ, L. (HRSG.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995
- FISCHER, K.: Qualifizierungsmodell Lerninsel. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung; Qualifizierungszentrum Rheinhausen (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in Gruppen. Manuskript. Bochum 1995
- GAMM, H.-J.: Umgang mit sich selbst. Grundriß einer Verhaltenslehre. München 1977
- GERDS, P.: Selbstregulation statt Fremdkontrolle? Der Zusammenhang von Rationalisierungskonzepten der Produktion und in der beruflichen Bildung. In: ZBW 91 (1995), S. 7-27
- HACKER, W.: Arbeitsanalyse zur prospektiven Gestaltung von Gruppenarbeit. In: WSI-Mitteilungen 2/1996, S. 96 - 105
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt 1985
- HENNIGS, J.: Die lernende Organisation. In: Arbeitskreis TZI und Wirtschaft (Hrsg.): TZI und Wirtschaft. Reflexionen - Impulse - Praxisberichte. Band 2. Verfielfältigtes Manuskript, September 1995
- HEISIG, U./LITTEK, W.: Wandel von Vertrauensbeziehungen im Arbeitsprozeß. In: Soziale Welt 46. Jhg. 3/95, S. 282-304
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1990 (ursprgl. 1944)
- HUISINGA, R.: Grenzen handlungsorientierter Ansätze - Prolegomena. In: RÜTZEL, J. (HRSG.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrerausbildung. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 14. Alsbach 1994

- HUISINGA, R.: Dezentrales Lernen - eine erziehungswissenschaftliche Antwort. In: Carl SCHENCK AG (Hrsg.): Dokumentation des Jahrestreffen „Arbeitskreis Dezentrales Lernen des Bundesinstituts für Berufsbildung“ 13.-15.3. 1995. Verfielfältigtes Manuskript Darmstadt Mai 1996
- KAMPS, W./THENENT, J.: Themenzentriertes Lernen als Beitrag zu einer dialogischen Unterrichtsstruktur. In: Themenzentrierte Interaktion 8. Jhg., Heft 1 1994, S. 33-52
- KIMMIG, M./MEISTER, H.: Ganzheitliches Lehren und Lernen in der Kaufmännischen Berufsschule. Konzepte und Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung. Manuskript. Universität Saarland 1995
- KÖSEL, E./DÜRR, U.: Neuorientierung in der Didaktik der beruflichen Bildung. In: DEHNBOSTEL, P./WALTER-LEZIUS, H.-J.: Didaktik moderner Berufsbildung. Bielefeld 1995
- KROEGER, M.: Themenzentrierte Seelsorge. Stuttgart ⁴1989
- KROEGER, M.: Anthropologische Grundannahmen der TZI. In: LÖHMER, C./STANDHARDT, R. (HRSG.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart ²1993
- KUHN, K.: Neue Produktionskonzepte, Gruppenarbeit und Arbeitsschutz. In: WSI-Mitteilungen 2/1996, S. 105-110
- LANGMAACK, B.: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim 1991
- LISOP, I.: Strukturorientierung als Verzahnung von Aneignungsprozessen und ‘Objektstruktur’. Konfrontation mit der Arbeitsorientierten Exemplarik. In: ECKERT, M./RÜTZEL, J. (HRSG.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Frankfurt 1994
- MARKERT, W.: Zur Reformulierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie. In: PETERS, S. (HRSG.): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen 1994
- MARSTEDT, G.: Rationalisierung und Gesundheit. ‘Neue Produktionskonzepte’, ‘Systemische Rationalisierung’ und ‘lean production’ - Implikationen für Arbeitsbelastungen und betriebliche Gesundheitspolitik. Wissenschaftszentrum Berlin 1994
- MATZDORF, P./COHN, R.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: LÖHMER, C./STANDHARDT, R. (HRSG.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992
- MÈLICH, J.-C.: Die Grenzen der technologischen Vernunft im erzieherischen Handeln. In: Pädagogische Rundschau 46 Jhg. (1995) S. 553-566

- MURAKAMI, TH.: Die Einführung von Gruppenarbeit bedeutet 'working harder not smarter'. In: Frankfurter Rundschau 13. 12. 1993
- NEUMANN, G./STIEHL, H.: Unterricht als kommunikatives Handeln. Entwicklung eines themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements. Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 41. Hannover 1976
- OCHS, V./SCHAPFEL, F.: Zwischen systemischer Rationalisierung und lean production. Neue Leitbilder betrieblicher Entwicklung orientieren sich an der Prozeßkette. In: Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs FLAI. Vervielfältigtes Manuskript. Darmstadt 1995
- REISER, H.: Politisches Handeln im gesellschaftlichen Prozeß der Individualisierung und TZI als Methode der politischen Bildung. Vortrag auf dem Internationalen Austausch Treffen von WILL-International in Maulof März 1996 (Tonbandmitschnitt)
- RÜTZEL, J.: Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systemischen Rationalisierung - Näherungen aus der Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: ECKERT, M./RÜTZEL, J. (HRSG.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 16. Alsbach 1996
- RÜTZEL, J./SCHAPFEL, F.: Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'FLAI'. Vervielfältigtes Manuskript. TH-Darmstadt September 1994
- RÜTZEL, J./SCHAPFEL, F.: Zweiter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'FLAI'. Vervielfältigtes Manuskript. TH-Darmstadt September 1995
- RÜTZEL, J./SCHAPFEL, F.: Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Gutachten. BiBB (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionsbeiträge Heft 24/1996
- SCHAPFEL, F.: Arbeitsweise und Organisation von Projektgruppen zur Einführung neuer Ausbildungsformen. In: berufsbildung. 48 Jhg., Heft 6/1994, S. 29-31
- SCHAPFEL, F.: Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihrer Anwendung. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 15. Alsbach 1995
- SCHAPFEL, F.: Betriebliche Ausbildung, Subjektorientierung und Themenzentrierte Interaktion. In: ECKERT, M./RÜTZEL, J. (HRSG.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 16. Alsbach 1996

- SCHENCK AG: Eine Neue Form der Zusammenarbeit (NFZ). Leitfaden für Gruppenarbeit auf der Basis einer Betriebsvereinbarung der Carl Schenck AG. Unveröffentlichtes Manuskript 1993
- SEIFERT, M.: Die Lehrwerkstatt als profit center. Zu den Auswirkungen neuer Managementstrategien auf die betriebliche Organisation der beruflichen Erstausbildung. DGB-jugend Hessen Februar 1996 (Eigendruck)
- SENGHAAS-KNOBLOCH, E., U.A.: Industrielle Gruppenarbeit aus der Erlebnisperspektive. In: Arbeit 5. Jhg. 1/96, S. 80-100
- SENGHAAS-KNOBLOCH, E.: Arbeitserfahrungen und Lebensziele. Konflikte und moralische Dilemmata in der betrieblichen Lebenswelt. Vortragsmanuskript zur Tagung: „Richtig oder gerecht? Alltagskonflikte und ethische Reflexion“ 15.-16. 2. 1996b
- SCHÖNFELDT, M./SOMMER, M.: TZI in der Schule. Beispiele aus dem Unterricht. In: Pädagogik Heft 11/1995, S. 14-16
- STOLLBERG, D.: Wo viel Licht ist, ist viel Schatten. Zum Begriff des Schattens in der TZI. In: LÖHMER, C./STANDHARDT, R. (HRSG.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992
- VOLMERG, B.: Gruppenarbeit und neue Unternehmenskultur. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung; Qualifizierungszentrum Rheinhausen (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in Gruppen. Manuskript. Bochum 1995
- WILLEKE, K.: Die TZI als methodisch-didaktische Grundlage von Teamentwicklungsmaßnahmen in Unternehmen. In: Arbeitskreis TZI und Wirtschaft (Hrsg.): TZI und Wirtschaft. Reflexionen - Impulse - Praxisberichte. Band 2. Verfielfältigtes Manuskript, September 1995
- ZEUNER, B.: Muße für alle als gewerkschaftliche Utopie. Ein Essay. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 7/ 1995, S. 406-413